التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية

بكليات العلوم الإسلامية بتركيا

د.إسلام يسري علي (المدير الأكاديمي لمراكز الديوان)
islam@aldiwancentre.com

للاقتباس:

علي، إسلام يسري. (٢٠١٦) التحديات المؤسسية في برامج تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا. كتاب مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها . ص ١٢٣-١٥٢

الملخص :

يهدف هذا البحث إلى الوقوف على التحديات المؤسسية التي تواجه تعليم اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية والإلهيات بجمهورية تركيا، وفي سبيل ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي فأجرى مقابلات مع بعض معلمي وطلاب السنوات التحضيرية وطالع الأدب التربوي المتعلق بجوانب عملية تعليم اللغات والتحديات التي تواجه تعليم اللغات الأجنبية في بعض الدول، ثم قام بتصميم استبيان في ضوء ما سبق لاستطلاع رأي معلمي السنوات التحضيرية، وتناولت أقسام الاستبيان موضوعات: الأهداف والإطار المرجعي واختيار المعلمين وتدريبهم، والمواد التعليمية والأجهزة والاختبارات وتقويم العملية التعليمية، ومدى اهتمام الطلاب ومتوسط أعدادهم في الصفوف، واللغة التي يستخدمها المعلمون في التدريس، وموقع اللغة العربية في السنوات الأربع التالية، والجانب الإداري وتقييم المعلم لمستوى تعليم العربية في كليته. شارك في هذا الاستبيان (٢٥) معلما ينتمون لـ (١١)كلية وهو ما يمثل نسبة ١٤% تقريبا من إجمالي كليات العلوم الإسلامية في تركيا. وجاءت النتيجة أن هناك تحديات على مستوى الأهداف والمرجعية العلمية واختيار المعلمين وتدريبهم والمواد التعليمية والاختبارات وتقويم العملية التعليمية، ومدى اهتمام الطلاب ومتوسط أعدادهم في الصفوف، وتأثير الجانب الإداري على الجانب التعليمي.

الكلمات المفتاحية : السنة التحضيرية، كلية العلوم الإسلامية، تعليم العربية للناطقين بغيرها، الجودة، تعليم اللغات.

تمهيد :

على الرغم من التزايد السنوي لكليات العلوم الإسلامية والصفوف التحضيرية في اللغة العربية إلا أن المراقب يرى مستوى الطلاب والطالبات دون المأمول، فهناك تباين كبير في مستويات طلاب الكلية الواحدة، كما أن هناك تباينا أكبر بين مستويات الكليات المختلفة. ولأن أي برنامج لغوي ناجح هو محصلة عدد من المستويات من التخطيط والبناء والتنفيذ (Richards, 1990). فقد رأى الباحث أهمية دراسة الظروف التي تتم فيها العملية التعليمية في السنوات التحضيرية ومحاولة تحديد التحديات التي تواجهها بهدف تقديم مقترحات لتجاوز تلك التحديات بما يحقق المتوقع من ذلك البرنامج.

الإحساس بالمشكلة: على مدار ثلاث سنوات عمل الباحث في برامج للارتقاء اللغوي بطلاب وطالبات كليات العلوم الإسلامية التركية، ولاحظ أن مستواهم لايتناسب إطلاقا مع عدد الساعات التي يدرسونها في السنة التحضيرية، كما لاحظ الباحث عبر العديد من الفعاليات التدريبية والعلمية أن نسبة ملحوظة من معلمي السنة التحضيرية في الجامعات لم يحصلوا على التأهيل الكافي للعمل في هذه المهنة، كما أن معظم الجامعات تخلو من برامج تدريبية لتطوير المعلمين مهنيا. ومن ناحية أخرى حاول الباحث تفهم أسباب اختيار الكتب التعليمية المقررة في الجامعات فوجد أن الإجابات تخلوا من أسباب علمية واضحة. وبمراجعة الأدب التربوي نجد (الدياب، ٢٠١٢) قد أوصى بالتركيز على الدراسات التي تتناول مشكلات تعليم العربية في تركيا كمدخل لعلاجها، وهو ما اتفقت معه توصيات (صنوبر، ٢٠١٥). ونظرا لتعدد تلك المشاكل أراد الباحث أن يتفهم واقع العمل في تلك السنة بحثا عن حلول.

مشكلة البحث: ضعف وتباين مستوى الطلاب والطالبات المتخرجين في السنة التحضيرية بكلية العلوم الإسلامية سواء داخل الكلية الواحدة أو الكليات المختلفة بما يستدعي محاولة فهم واقع تعليم العربية للوقوف على التحديات التي تواجه العملية التعليمية أملا في الوصول لحلول لها.

سؤال البحث: ما التحديات المؤسسية التي تواجه عملية تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية في كليات العلوم الإسلامية بتركيا.

هدف البحث: الوقوف على التحديات التي تواجه العمل المؤسسي في السنوات التحضيرية.

أهمية البحث: في ظل وضوح التحديات التي تواجه العمل المؤسسي في السنة التحضيرية يمكن طرح الحلول التي تحقق المتوقع من هذه السنة.

مجتمع البحث : معلمو ومعلمات اللغة العربية في الفصول التحضيرية في كليات العلوم الإسلامية/الإلهيات بتركيا

أداة البحث : استبيان تحديات تعليم العربية في السنوات التحضيرية بكليات العلوم الإسلامية بتركيا

منهجية البحث : اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في جمع المعلومات عبر الاستبيان ، وتحليلها لوصف الواقع المؤسسي في كليات العلوم الإسلامية.

حدود البحث:

المكان : تركيا

الزمان : خريف ٢٠١٦ م

الموضوع : برنامج السنة التحضيرية "العربية" في كليات العلوم الإسلامية.

مصطلحات البحث :

كلية العلوم الإسلامية: كلية جامعية تهتم بدراسة العلوم الإسلامية، مدتها أربع سنوات بالإضافة لسنة تحضيرية، هذه السنة التحضيرية إجبارية في أغلب الكليات، وفي بعضها اختيارية، ويبلغ عدد كليات العلوم الإسلامية (١٩) كلية، وعدد كليات الإلهيات (٦٠) كلية[١]. وعلى الرغم من الفرق الطفيف بين مواد كلية العلوم الإسلامية وكلية الإلهيات فإن الباحث يتعامل معهما في هذا البحث على أنهما كيان واحد حيث إن السنة التحضيرية – موضوع البحث – واحدة.

[١] لم يستطع الباحث الوصول لقائمة رسمية لأعداد كليات العلوم الإسلامية والإلهيات لكن حصل على عددها من خلال نتيجة تنسيق الجامعات. (انظر قائمة المراجع التركية).

السنة التحضيرية : سنة دراسية يدرس الطلاب فيها اللغة العربية لمدة تتروح بين ٦٠٠-٩٠٠ ساعة دراسية وتعتبر شرطا لبدء الدراسة في أغلب كليات "العلوم الإسلامية/الإلهيات ".

الدراسات السابقة

لاحظ الباحث نُدْرَةً في الدراسات التي تناولت تعليم العربية في السنوات التحضيرية في الجامعات التركية، وهي دراسة (Bayrak, 2016) التي درست الأخطاء القواعدية الشائعة لدى طلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة مرمرة، ودراسة (Kirali , 2015) التي تناولت طرق وصعوبات تعلم العربية في تلك السنة من وجهة نظر الطلاب ووجدت أن هناك قصورا في توظيف قدرات الطلاب وفي استخدام أدوات الصفوف، بالإضافة لعدم استخدام المناهج –المقررات– والأدوات المناسبة للطلاب. ودراسة (Semerci, 2012) التي استهدفت التعرف على طرق التدريس المتبعة في الصفوف التحضيرية في كليات الإلهيات وقد أخذت ثلاث جامعات نماذج لدراستها وخلصت إلى أن أشهر طريقة هي السؤال والجواب وأن المعلمين لا يستخدمون المواد التعليمية والأجهزة لزيادة فعالية طريقة التدريس وأنهم غالبا يفضلون الكتاب كوسيلة تعليمية.

كما أن هناك دراسات أخرى ليست منصبة على الصفوف التحضيرية ولكنها تفيد هذا البحث مثل دراسة (الدياب، ٢٠١٢) والتي تناولت المشكلات التي تواجه الطلاب الأتراك في تعلم العربية وقد تناولت المشكلات اللغوية والمشكلات غير اللغوية – وهذا موضوعنا – في مؤسسات تعليم العربية ككليات الشريعة ومدارس الأئمة والخطباء والمعاهد الخاصة ووجدت أن هناك مشكلات ترتبط بالكتاب والمعلم والوسائل التعليمية وطرق التدريس والطالب.

أما (Soyipek, 2014) فقد قاس مدى نجاح تعليم اللغة العربية في السنوات التحضيرية في جامعة "سليمان ديميرل" بإسبرطة عبر استطلاع مستوى طلاب الصف الثاني في الكلية ووجد أن الطلاب استطاعوا قراءة وفهم النصوص البسيطة وتبادل المحادثات حول الموضوعات الأساسية. ولكن يبرز هنا سؤال حول نتائج Soyipek هل درس الطلاب عاما دراسيا كاملا ليصلوا لمستوى إجراء المحادثات القصيرة وفهم النصوص البسيطة فحسب؟ إن هذا المستوى يعتبر متواضعا جدا مقارنة بعدد الساعات المخصصة للسنة التحضيرية. وحول طرق التدريس فقد أظهرت

دراسة (Uçar & Türkmen, 2015) أن تقنيات التعلم التعاوني أكثر فائدة من الطرق التقليدية في تحسين مستويات الطلاب في اللغة العربية في السنة التحضيرية.

وعلى الرغم من أن دراسة (Başaran, 2012) تناولت الصفوف التحضيرية للغة الإنجليزية إلا أنها قريبة جدا من موضوع هذا البحث، وقد توصلت إلى وجود اختلاف بين تصورات القائمين على هذه الصفوف من حيث المفاهيم حولها والمتوقع منها، واقترح Başaran إطارا لضمان جودة هذه الصفوف بحيث يحقق وحدة المفاهيم والتوقعات بين العاملين فيها.

وهناك عدد من الدراسات التي تناولت تحديات تعليم اللغات الأجنبية في العديد من دول العالم، ومن تلك الدراسات دراسة (Fareh, S. ,2010) حول تحديات تعليم الإنجليزية في البلاد العربية والتي توصلت إلى أن أهم التحديات هي قصور إعداد معلمي اللغة، وضعف دافعية بعض الطلاب، واتباع المدرسين طرق تتمركز حول المعلم لا الطالب وقصور تقنيات التقييم. ودراسة (ur Rahman, & Alhaisoni, 2013) التي توصلت إلى أن نجاح برامج اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية يتطلب المشاركة النشطة من جانب واضعي السياسات ومصممي المناهج والكتب المدرسية والكتاب والمعلمين والطلاب في عملية التخطيط والتنفيذ لتلك البرنامج.

الإطار النظري

إن تعليم أي لغة أجنبية في بلد غير ناطق بها ولأهداف محددة يتطلب منظومة قوية يسلم كل عنصر فيها للآخر ويتفاعل معه بطريقة سلمية تضمن تحقق الهدف المنشود وحصد الجهة الممولة للمنظومة ما استثمرته من أموال وجهود وزمن. ويرى (Richards, 1990) أن الوصول لبرنامج ناجح يتطلب الإعداد الجيد لغايات البرنامج وأهدافه، وكذلك للمقرر والمواد التعليمية، ولابد من تحديد أساليب التدريس واختيار المعلمين وتدريبهم، واختيار طرق التقييم، وبمجرد بدء البرنامج فالمطلوب متابعته ومدى تأثيره على الدارسين وتقييم التعلم. ويطرح (Morris, 1994) مجموعة من المؤشرات الخاصة التي تشير إلى جودة المؤسسة التربوية :

١. وجود أهداف تربوية محددة وواضحة.
٢. وجود برنامج منظم ومتوازن وواضح لتلبية احتياجات طلاب المؤسسة.

٣. وجود عمليات واضحة ومنظمة لتحديد الاحتياجات التربوية للمؤسسة وترتيبها حسب الأولويات.
٤. وجود التزام بالتعلم و توقع أداء جيد من الطلاب.
٥. وجود درجة عالية من مشاركة الفريق في بناء غايات المؤسسة وصناعة القرار.
٦. وجود فريق المدرسين متماسك ولديه دافعية ويعمل بروح الفريق.
٧. اهتمام المديرين بالتدريب المهني للمدرسين ، وقدرتهم على استثمار مهاراتهم وخبراتهم.
٨. مراجعة برامج المؤسسة بشكل منتظم، وتقويم تقدم البرامج للتأكد من تحقيق غاياتها.

وإذا حللنا منظومة السنة التحضيرية وفق مدخل النظم [٢] فإننا سنجد أننا أمام عدة عناصر:

مدخلات	عمليات	مخرجات
الأهداف – الإطار المرجعي		
الطلاب — المعلمين – الإداريين	عملية اختيار الطلاب	المهارات التي اكتسبها الطلاب
النظام الإداري – البيئة التعليمية	عملية التدريس	التغذية الراجعة[٣]
التقانات التعليمية – المواد التعليمية	عملية التقويم	
اللوائح والنظم – نظام التقويم – التمويل		

وسنتناول بالشرح الموجز بعض عناصر مدخلات العملية التعليمية للوقوف على ما يجب أن تكون عليه تلك العناصر.

الأهداف:

الهدف هو الوصف الموضوعي الدقيق لأشكال التغير المطلوب إحداثها في سلوك الطالب بعد مروره بخبرة تعليمية معينة (طعيمة، ١٩٨٦، ١٧٥). وحتى يكون "الوصف دقيقا" فلابد أن يكون الهدف محددا وأقل شكل من أشكال التحديد هو أن يكون مكتوبا وواضحا لا يحتمل التأويل أو الجدال، وطموحا لأنه ينشد التغيير، وقابلا للقياس حتى نستطيع الحكم على مدى تحققه.

[٢] **مدخل النظم في التعليم** : منهج لتخطيط وتنفيذ الأعمال لتحقيق النتائج المنشودة، وينظر إلى العملية التعليمية على أنها نظام رئيس يتكون من عدد من الأنظمة الفرعية التي تتفرع لأنظمة أصغر منها ترتبط وتؤثر وتتأثر ببضعها البعض للوصول للأهداف المأمولة.

[٣] يرى البعض أن "التغذية الراجعة" ليست من المخرجات إلا أن الباحث يرى أن الأراء التي يكونها المشاركون في العملية التعليمية هي نتائج المدخلات والعمليات التي تمت خلالها.

مستويات الأهداف :

تأخذ الأهداف عدة مستويات حسب مدى عموميتها وحسب الزمن الذي ستطبق فيه والبيئة التي تعمل خلالها، ويمكن تقسيم هذه المستويات إلى :

مستوى العموم : فهناك أهداف عامة قد تتعلق بنتاج المادة كلها ، أو بالبرنامج ككل مثل أهداف السنة التحضيرية، وهناك أهداف خاصة تتعلق بوحدة تعليمية أو قد تصل لهدف سلوكي في درس محدد.

مستوى الزمن : فهناك أهداف تربط الطالب بحاضر اللغة، وأخرى بتراث اللغة التي يتعلمها، فيمكن وضع أهداف تتعلق باللغة المعاصرة وأخرى تتعلق بالقراءة في كتب التراث الإسلامي أو الأدب الجاهلي .. إلخ

مستوى المكان: ويقصد به المكان المقصود تحقق الأهداف فيه ، فمنها ما يتعلق بالمؤسسة التعليمية وما يتعلق بخارجها، وهذا يظهر بوضوح عند الدراسة في بلد عربي حيث تخصص بعض الدروس للغة المستخدمة في المؤسسة التعليمية والتي يحتاجها الطالب للتعامل مع العاملين لييسر حياته في السكن أو المعهد. (طعيمة، ١٩٨٦م)

وبحسب (Richards, 2001) فإن بيان الأهداف العامة يفيد في:

- تقديم تعريف واضح لغايات البرنامج.
- تقديم توجيهات للمدرسين والطلاب ومعدي المواد التعليمية.
- المساعدة في تحديد ما يجب أن يركز عليه التدريس.
- وصف التغييرات المهمة والقابلة للتحقيق في التعلم.

ويوضح (Richards, 1990) أن هناك عدة طرق لصياغة أهداف البرامج اللغوية هي: الأهداف القائمة على السلوك "أهداف سلوكية"، والأهداف القائمة على المهارات، والأهداف القائمة على المحتوى، والأهداف القائمة على الكفاءة.

ما يجب أن تكون عليه أهداف السنة التحضيرية:

يشيع – شفاهة – بين معلمي السنوات التحضيرية وطلابها أن الهدف من السنة التحضيرية هو "أن يتقن الطالب قراءة النصوص التراثية حتى يستطيع أن يفهم العلوم الإسلامية"، ويرى الباحث أن هذا هدف جزئي ولايصلح أن يكون الهدف الوحيد بدون أهداف أخرى تتعلق باللغة المعاصرة والاتصال الفعال عبر المهارات الأربع، فحصر العلوم الإسلامية في لغة التراث فحسب هدر لما أنجزه علماء العصر الحديث، وهناك ما استجد من القضايا مما يتطلب مطالعة الكتب العربية المعاصرة، فقضايا مثل التعاملات البنكية بكل أشكالها مثل إيداع الأموال وتغييرها ونقلها حول العالم، والرهن العقاري وبطاقات الائتمان والفوائد والتقسيط والمرابحة، كل هذه قضايا مستجدة وإن كان لبعضها أصل في التراث، وقس على ذلك القضايا الطبية مثل نقل الأعضاء وزراعتها والتبرع بها، والاستنتساخ، والخلايا الجذعية، والتلقيح الصناعي وتأجير الأرحام. كل هذه قضايا لم ترد في التراث فكيف يتعامل معها الطالب الذي لم يتعلم إلا قراءة النصوص القديمة؟ يضاف إلى ذلك حاجة المجتمع التركي الماسة للتعامل الإغاثي والاجتماعي والاقتصادي والأمني مع قرابة ثلاثة ملايين لاجيء سوري يحتاجون لخدمات مختلفة ويستفيدون من المجتمع ويستفيد منهم المجتمع أيضا. وبالفعل ينخرط مئات -إن لم يكن آلاف من متعلمي العربية- في أنشطة معهم ولايمكن للطالب الاعتذار عن أداء هذا العمل لأن برنامج اللغة العربية لم يعده لهذا العمل أو أن هناك بعض الكليات الأخرى قد تقوم بذلك.

نخلص في هذا القسم إلى أن الأهداف لابد أن تكون مكتوبة وواضحة وطموحة ويمكن قياسها، ويعرفها جميع المعلمين والطلاب وأن تراعي تلك الأهداف ما يحتاجه المجتمع وما تتطلبه الدراسات الإسلامية من إتقان، وأن تراعي الأهدافُ الفوائدَ غير التعليمية التي يمكن أن تتحقق من تعلم العربية.

الإطار المرجعي :

يمكن تعريف الإطار المرجعى بأنه سلم لمستويات اتقان اللغة من خلال مصنفات دقيقة تصف أداء المتعلم في كل مستوى وفي كل مهارة.

وقد ظهرت فكرة الأطر المرجعية في أعقاب الحرب العالمية الثانية حيث وجدت الإدارة الأمريكية أن عمليات التقييم اللغوي في اللغات الأجنبية تفتقد للمعيارية، حيث كان الدارس يقيم بعبارات إنشائية مثل "طلق في اللغة الألمانية" أو

"جيد في اللغة الفرنسية"، ولذك قررت الإدارة الأمريكية في ذلك الوقت وضع معايير موحدة ومحددة للتقويم اللغوي. (Herzog, 2015)

أما الاستخدامات الأساسية لأطر العمل فيمكن إيجازها في: تصميم المناهج، تصميم المواد التعليمية، تصميم الاختبارات، توحيد المعايير.

وهناك العديد من الأطر العالمية من أكثرها انتشارا :

- إطار معهد الخدمة الخارجية (ILR) وهو أقدم الأطر
- توجيهات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)
- التقديرات الاسترالية/الدولية للكفاءة اللغوية في اللغة الثانية (ASLPR) or (ISLPR)
- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) .

وتتكون هذه الأطر من سلم يحدد المستويات، وكل مستوى يتكون من مصنِّفَات Descriptors وهي عبارة عن وصف موجز مصاحب لدرجة في مقياس متدرج يلخص مستوى من الكفاءة أو نوع الأداء المتوقع للممتحَن لتحقيق نتيجة محددة (Alte, 2011,82). يمكننا أن نقول إنه وصف لمستوى أداء على سلم الكفاءة، وهذا الوصف يمكننا من تحديد المستوى اللغوي لشخص ما.

إن اعتماد كليات العلوم الإسلامية لإطار – أيا كان هذا الإطار مستوردا أم تركيا – ضرورة شديدة الأهمية، لأنه متوقع أن الاتفاق على إطار موحد سيحقق الفوائد التالية :

١. الاتفاق على المستوى المطلوب أن يحققه الطالب في نهاية السنة التحضيرية في كل الكليات.
٢. ضبط المقررات الدراسية مع سلم الإطار.
٣. تقسيم المستويات بشكل موحد بين كليات العلوم الإسلامية بما يحقق معادلة السنة – واقعيا- بين الكليات.
٤. بناء الاختبارات ومعايير التقييم بشكل عام.
٥. تبادل الاختبارات والوسائل التعليمية بين الكليات.

ويُقْتَرَح أن يتخذ الإطار الأوربي المرجعي المشترك للغات إطارا للسنة التحضيرية للأسباب التالية:

١. وضوح المصنفات الواصفة للأداء اللغوي.
٢. عالمية الإطار حيث إنه ليس مرتبطا بدولة أو لغة بعينها.
٣. كثرة المصادر الداعمة للقائمين على العملية التعليمية كالمدرسين والباحثين ومطوري البرامج والمناهج.
٤. سهولة الحصول على المصادر، حيث إن كثيرا من المصادر مجانية ولاتتطلب تصريحا لاستخدامها.
٥. متوفر بالعربية والتركية ومن ثم فيسهل للمعلمين والطلاب الاستفادة منه.

المعلمون :

على الرغم من التقدم التقني الهائل فمازالت مهنة المعلم مهمة، فهناك ملايين المدارس والجامعات التي ينتقل إليها مئات الملايين من المتعلمين كل صباح ليتعلموا من معلميهم. وفي تعليم اللغة الثانية مازال الطلاب يحتاجون للمعلم. إن الاهتمام بالمعلم مفتاح نجاح في البرامج اللغوية، فالمعلم هو الذي يرشد الطالب لطريقه في رحلة تعلم اللغة، وهو الذي يستخدم الجهاز المناسب وهو الذي يختار الوسيلة التعليمية المحققة لأهداف الدرس، ومازال هو الذي يبني الاختبار ويقوم بعملية التصحيح في كثير من المؤسسات، ومن ثم فلابد أن نرى كيف يجب أن يكون معلم العربية لغة ثانية وهل لديه الكفايات اللازمة لأداء مهمته وكيف ننمي مهاراته ونطور أداءه.

وقد حدد (طعيمة، ٢٠٠٦) تسع كفايات رئيسة لمعلم العربية للناطقين بغيرها هي : التمكن اللغوي والمهني والثقافي، الجوانب النفسية والاجتماعية، الاتجاهات والقيم، المناهج والمواد التعليمية، تدريس المهارات اللغوية، التدريبات والواجبات المنزلية، تكنولوجيا التعليم، والتقويم والقياس.

وقد تختلف ظروف المؤسسات حول العالم في اختيار معلمي العربية وفق هذه الكفايات، ففي بلد عربي قد يكون لازما تحلي المعلم بتلك الكفايات قبل بدء عمله، وقد يُختار المعلم بناء على تحليه بالحد الأدنى من تلك الكفايات في بلد آخر، إلا أن الباحث يرى أن عمليات اختيار المعلمين وتطويرهم لابد أن تتم في ضوء تلك الكفايات ولم يعد مقبولا في ظل النهضة التي يشهدها العالم في تعليم العربية لغة ثانية/أجنبية أن يعمل غير المتخصصين في هذا العمل. فمن البديهي أن يكون معلم اللغة العربية متقنا لها، سليم مخارج الحروف خال من العيوب النطقية، وأن يكون متزنا نفسيا ومعتزا بمهنته ولغته وحضارته دون تعصب، كما لابد أن يكون مستوعبا للمفاهيم الحديثة للمناهج وطرق

تدريس اللغات الأجنبية، وأساليب اختيار المواد التعليمية في ظل الانفجار المعرفي وفي ظل اتجاه العالم نحو المواد الأصلية في عملية تعليم اللغات، كما أن عليه أن يعرف كيف يكلف طلابه بواجبات موظِّفًا التقانات الحديثة وما الذي يمكن أن يؤديه الطالب دون العودة للمعلم وكيف يتأكد المعلم من الأداء السليم لطالبه، وكيف يقيم المعلم العملية التعليمية ككل بما فيها أداءه.

الجانب الآخر هو تطوير المعلم أثناء الخدمة، وقد وجد (المحمود، ١٤٢٨هـ) أن أهم الحاجات التدريبية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها في الجامعات السعودية عشرة هي : توظيف الانترنت في تعليم العربية، وتوظيف الحاسوب في تعليم العربية، وطرق التعامل مع التعثر اللغوي، واستخدام طرق التدريس الحديثة في تعليم اللغة، وتوظيف مهارات التفكير في تعليم العربية، وإعداد الوسائل التعليمية، واستخدامها بشكل صحيح، وتحديد التقنيات التعليمية المناسبة، واستخدام المختبر في تعليم اللغة، وتعليم استراتيجيات تعلم اللغة.

ويتوقع الباحث أن احتياجات معلمي العربية في السنوات التحضيرية في تركيا لا تختلف كثيرا عن الاحتياجات المذكورة في دراسة (المحمود، ١٤٢٨هـ) بل قد تكون أكثر لأن الطالب في السعودية يتعلم العربية في مجتمع عربي، بينما الطالب التركي يتعلم العربية في مجتمع غير عربي.

فإذا اخترنا المعلم الكفء ودربناه، فلابد من تقويمه بعد ذلك، ويرى (Murray & Christison, 2011) إن تقويم المعلم مهم لأمرين: التأكد من الجودة في عملية صناعة القرار، وأيضا التطوير المهنى للمعلمين. فالمعلم شريك في صناعة القرار في المؤسسة التعليمية فالتقويم يحدد هل هو أهل ذلك؟ وفي الوقت نفسه فإن التقويم يكشف عن مناطق الخلل في الأداء المهنى للمعلم بما يتطلب تدريبه لمعالجة أي قصور.

وقد راجع الباحث عشرين وظيفة في مؤسسات جامعية أمريكية ووجدها تجمع على المتطلبات التالية: ناطق أصلي أو قريب من الأصلي، درجة الماجستير في اللغة العربية أو اللسانيات التطبيقية أو تعليم العربية أو الأدب، خبرة في تعليم الكبار.

ولذا ينصح أن تكون هناك معايير أساسية يُفَاضَل بين المعلمين عند تقدمهم للوظيفة على أساسها، وفي الوقت نفسه توضع قائمة بالمهارات التربوية التي على أي معلم في السنة التحضيرية التدرب عليها كطرق التدريس المختلفة والتقويم

اللغوي وتصميم المواد التعليمية واختيارها والتقانات التعليمية ... إلخ. وتحدد مجموعة من الدورات على المعلم اجتيازها للحصول على كل ترقية، بهذا نضمن الحد الأدنى من جودة المعلم في تلك السنة الهامة.

التقانات التعليمية

يدور مفهوم التقانات التعليمية حول : الأدوات والأجهزة التي توظف في التعليم لمساعدة المعلم والمتعلم (Richards &Schmidt, 2002). ويقصد به أيضا المجال الذي يعنى بتصميم وتطوير واستخدام وإدارة وتقييم عمليات التعلم وموارده (Luppicini, 2005). والدراسة والممارسة الأخلاقية لتسهيل التعلم وتحسين الأداء من خلال إنشاء واستخدام وإدارة العمليات والموارد التكنولوجية المناسبة. (Januszewski & Molenda, 2013,1)

يمكن أن نقول إن التقانات التعليمية هي المنظومة التي تربط بين أهداف التعلم والمواد التعليمية والأجهزة المستخدمة لإعدادها أو لتقديمها للمتعلم.

لقد قفز التعليم قفزات واسعة خلال العقود القليلة الماضية فانتقل من السبورة الخشبية أو الجدارية والطباشير إلى السبورة الذكية، وانتقل من الكتاب الورقي إلى الكتاب الإلكتروني وانتقل من التواجد المكاني والزماني للمعلم والطالب إلى معلم في قارة وطلاب في قارات وكل واحد يتعلم في الوقت المناسب له، وانتقلت فكرة مصادر التعلم من غرفة أو قاعة في المدرسة إلى كم هائل يصعب حصره من المصادر على شبكة الانترنت أو على الأقراص الصلبة أو المحمولة.

وعندما نتكلم عن التقانات التعليمية فإن هناك سؤالين يحتاجان لإجابة الأول: هل المعلمون مدربون على استخدام هذه التقانات الحديثة؟ والثاني هو هل المؤسسة التعليمية مجهزة لذلك ؟ (Stošić, 2015). إن معلم اللغة العربية عليه أن يدرك أن الطالب الجالس أمامه في قاعة الدرس يتوقع منه أن يكون مواكبا للتقدم التقني المحيط بنا، ومن ثم فإن استخدام التقانات التعليمية كما هو ضرورة تدريسية فإنه ضرورة نفسية للطالب الذي يعيش في وسط بحر من الأجهزة والبرامج الإلكترونية.

فوائد استخدام التقانات التعليمية في تعليم اللغة:

إن التقانات التعليمية لها ثلاثة استخدامات رئيسة هي: كمدرس خاص للمتعلم كي ترشده كيف يتعلم، ويستخدمها المعلم كأداة تعليمية، ويستخدمها الطالب كأداة تعلم (Stošić, 2015). ويذكر (Kern, 2013) عدة فوائد للتقنيات الحديثة كالعثور على ناطقين أصليين للتواصل معهم، أو القراءة ومشاهدة الأخبار في اللغة الهدف. وفي الصفوف يمكن للمعلم إحضار العالم الخارجي إلى صفه، وتقديم مواد أصلية من اللغة الهدف، كما أنه يمكن أن يعرف طلابه بسهولة على اللكنات المختلفة للغة، وتقديم تدريبات لتنمية مهارة الاستماع.

وفي ظل كثرة أعداد الطلاب في الصفوف فهناك حاجة لدمج التعلم الصفي - حيث يلتقى المعلم مع طلابه – بالتعلم عن طريق الإنترنت، وهو ما يسمى التعليم المدمج Blended learning. يمكن تطبيق هذا النوع من التعليم بأن يقوم الطلاب بمفردهم بأداء العديد من المهام اللغوية التي لايحتاجون فيها للمعلم، ويذكر (Trinder, 2006) أنه يمكن لهذا النوع أن يوفر للطالب القدرة على التقدير الذاتي لأدائه والسير في التعلم حسب قدرات وسرعة الطالب.

وللتقانات التعليمية فوائد كثيرة في الاختبارات منها ماذكره (Thurlow & Lazarus & Albus and Hodgson, 2010) حول استخدام الحاسوب في الاختبارات من أنها اقتصادية مقارنة بتكلفة الاختبار الورقي، وموافقة للبيئة حيث لا تستهلك أوراقا ولاتحتاج لأماكن لتخزين تلك الأوراق أو التخلص منها، وتعتبر أكثر سهولة في إدارة نظم التسجيل وإدارة الاختبار، وأن الاختبارات المحوسبة أكثر قدرة على تقديم المواد الأصلية. وطبقًا لـ(Ketterlin-Geller, 2005) فإن الاختبار المحوسب يقدم أداة فعالة لتكييف الأسئلة حسب الحاجات الشخصية عبر بيئة تصميم عمومي.

نستطيع أن نقول إن استخدام التقانات التعليمية ضرورة وليس اختيارا، فهي ضرورة تعليمية واقتصادية فضلا عن كونها ضرورة نفسية لشباب يقضى معظم وقته مع الأجهزة الذكية.

المواد التعليمية:

تأخذ المواد التعليمية صورا عديدة: فمنها المطبوع ومنها الإلكتروني، وكلاهما يأخذ صورا كثيرا مثل الكتب والملخصات والاختبارات القصيرة والطويلة، والمواد المسموعة والمشاهدة، والصور والمجسمات وغيرها... إلخ

ويمكن دراسة المواد التعليمية من عدة جوانب منها: إعدادها واختيارها وتقويمها، أصلية أم مصنوعة، ورقية أم إلكترونية، لأي مهارة ولأي مستوى ولأي هدف.

أما إعداد المواد التعليمية فموضوع متسع حيث نجد معايير لكل مادة، فهناك معايير للكتب، ومعايير للمواد الصوتية، وأخرى للمرئية، ومعايير للعروض التقديمية ، ومعايير للتعليم الصفي وأخرى للتعليم الذاتي وأخرى للتعليم المدمج، وهناك معايير للاختبارات بأشكالها الورقية والمحوسبة والشبكية .. إلخ

ويقصد بـ "تقويم المواد التعليمية" العملية التي نقيس بها قيمة مجموعة من مواد التعلم سواء قبل أو بعد استخدامها (Tomlinson, 2003) . أما مفهوم الأصالة فقد يكون النص الذي يكتبه أبناء اللغة لأبناء اللغة، وقد يكون حديث الناطقين الأصليين باللغة، أو موقف ثقافي في الثقافة الهدف أو موقف اتصالي لأبناء اللغة، أو مزيج من كل ما سبق (Gilmore, 2007). ويرى الباحث أن قضية أصلية المواد التعليمية في تعليم اللغة من القضايا محل النقاش، متى تقدم وكيف تقدم، ومعايير تلك المواد بأشكالها المختلفة : المسموع والمقروء والمرئي.

وأهم المواد التعليمية الشائعة في السنوات التحضيرية هي الكتب المقررة، ويرى (1997) Ellis أن التقييم القبلي لها يمكن أن يتم عن طريقين الأول هو مراجعة المراجعات التي تنشرها المجلات العلمية حول هذه السلاسل، والطريقة الثانية الاعتماد على قوائم فحص المواد التعليمية. وتنتشر دراسات تحليل الكتب التعليمية في العديد من أطروحات الجامعات والمقالات العلمية، مثل دراسة (Karataş, 2001) لتقويم سلسلة "العربية للحياة" ودراسة (Üzüm,2002) في تقويم سلسلة "العربية للناشئين" ودراسة (Magdi, 2004) في تقويم "الكتاب الأساسي".

أما قوائم الفحص أو التقويم فأشهرها في اللغة العربية قائمة (طعيمة، ١٩٨٥)، وقد طورتها (تنكو عبد الرحمن، ٢٠١٣م)، كما يمكن أيضا استخدام القوائم أو المعايير التي أعدت للغات أخرى – مع بعض التعديلات –وقد أحصى (Mukundan & Ahour, 2010) ٤٨ قائمة لفحص كتب اللغة الإنجليزية بين ١٩٧٠-٢٠٠٧م . كما أن هناك بعض الدول تضع معايير لكتبها مثل وزارة التربية الماليزية يمكن الاستفادة منها أيضا.

وقد وضع (Tomlinson, 2011) مجموعة من المبادئ اللازمة عند تطوير المواد التعليمية، منها : ١) أن تحقق تأثيرا. ٢) تعطي المتعلمين شعورا بالسهولة. ٣) تبنى ثقة المتعلمين بأنفسهم. ٤) لابد أن ينظر إليها المتعلمون على أنها ذات

علاقة بدرسهم ومفيدة. ٥) تلفت انتباه الطلاب للسمات اللغوية المطلوب تعلمها. ٦) يجب أن يكون الطلاب مؤهلين لدراسة هذه المادة. ٧) وأن تقدّم للطلاب الاستخدام الأصلي للغة. ٨) المواد من شأنها أن تعرض المتعلمين للغة في استخدامها الأصلي. ٩) تعطي فرصة للطلاب لاستخدام اللغة الهدف في تحقيق أهداف اتصالية. ١٠) تراعي التدرج. ١١) تراعي تنوع أنماط تعلم الطلاب. ١٢) تعطي فرصة لردود أفعال الطلاب. ١٣) المواد يجب أن تشجع لتحقيق أقصى قدرة على التعلم من خلال تشجيع التفكر وإشراك الجمال والعاطفة التي تحفز أنشطة المخ. ١٤) أن تراعي الاختلافات الواجدانية للطلاب.

إن اعتماد سلسلة تعليمية للتطبيق على كامل طلاب البرنامج أمر خطير لأنه لا يمكن التأكد من فعاليتها قبل تجريبها، لذا ينصح (Richards, 2001) أن تجرب مجموعة من الطلاب والمعلمين المواد التعليمية قبل تعميمها للتأكد مما يلي: شمولية المادة – تغطيتها لمكونات البرنامج — ووضح الإرشادات، واكتشاف الأخطاء في المحتوى أو الطباعة، مدى تحقق المطلوب منها؟ الفرصة التي توفرها لممارسة اللغة؟ هل المواد جذابة ومشوقة للطلاب بشكل كاف؟

نخلص في هذه النقطة إلى أن تطوير واختيار وتقييم المواد التعليمية عملية علمية تحتاج إلى فريق مدرب ومحترف للقيام بها بناء على معايير حديثة وواضحة ولابد على إدارات أقسام السنوات التحضيرية مراعاة ذلك وإعطائه عناية حتى تحقق أهدافها.

التقويم

هو جمع معلومات حول العناصر المختلفة المكونة والمؤثرة في البرنامج اللغوي كالمقرر والمعلمين والأجهزة والمعدات وغيرها بهدف الوقوف على مدى تحقق الأهداف والوصول لعوامل النجاح أو القصور أو الفشل.

أنواع التقويم:

تختلف أنواع التقويم حسب الهدف منه، فهناك تقويم يهدف إلى التأكد من أن سير البرنامج يحقق الأهداف المنشودة، وهناك تقويم لمساعدة الإدارة العليا على اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبل البرنامج ومحتواه والعاملين عليه، وهناك تقويم يهدف إلى أمور بحثية لتفهم الظواهر ومسبباتها ودراسة حلول للمشاكل والأخطاء، وهناك تقويم للحصول على اعتماد للمؤسسة أو البرنامج اللغوي.

مجالات التقويم:

عندما تذكر كلمة "تقويم" تقفز للذهن فورا "الامتحانات" إلا أن عملية التقويم أكثر شمولا واتساعا وتنوعا من فكرة الاختبارات التي يجلس إليها الطلاب سواء في بداية العام أو خلاله أو في نهايته، إن التقويم ليس نموذجا واحدا. وكما يرى (Murray & Christison, 2011) فإن التقويم ليس مقاسا واحدا يناسب كل الأحجام ولكن متنوع بحسب بنية البرنامج وتصميم التدريس والدورات المقدمة. وقد ذكر (طعيمة، ١٩٨٥) أن التقويم يمتد إلى الطالب والمعلم والمنهج والكتاب والوسائل التعليمية. إن كل عنصر في العلمية التعليمية في السنة التحضيرية لابد أن يشمله التقويم وليس الطالب فقط، وهناك معايير في العديد من الدول يلزم أي مؤسسة أن توافيها للحصول على الاعتماد وبعض الدول تتطلب استيفاء هذه المعايير قبل ممارسة علمية التدريس بالفعل. وتقيم المعايير الكندية (LC Standards, 2016) عدة مجالات لاعتماد برامج اللغة الثانية هي: تسجيل الطلاب، خدمات الطلاب، هيئة التدريس، المنهج، التسويق والتوظيف، الإدارة. وكل مجال مما سبق يتضمن عناصر فرعية كثيرة. أما المعايير الأمريكية (CEA Standards, 2016) فمجالاتها : الرسالة ، المنهج، هيئة التدريس، الأجهزة والمعدات، القدرة الإدارية والمالية، خدمات الطلاب، التوظيف، مدة وبنية البرنامج، تحصيل الطلاب، شكاوى الطلاب، بناء المنهج وتخطيطه ومراجعته.

وعلى الرغم مما يبدو من اختلاف ظاهري بين المعايير الأمريكية والكندية إلا أن المحتوى متقارب، فهناك بعض المجالات في معايير تكون رئيسية وفي معايير أخرى تكون فرعية إلا أن المحصلة قريبة.

وهناك عدد من العناصر الأساسية التي لا بد من معالجتها في تقييم البرامج بغض النظر عن سياقها، وتشمل هذه المكونات النصوص والمواد والموارد المالية وموظفي الدعم والتسهيلات المادية، وجودة التعليم. (Murray & Christison, 2011)

وإذا جئنا للسنة التحضيرية فسنجد أننا نحتاج أن نقوّم كافة الجوانب أيضا من أهداف وأجهزة ومواد تعليمية ومعلمين وإدارة وأداء الطلاب.

أدوات التقويم:

يعرض (Weir& Roberts , 1994. 134) عددا من الأدوات البحثية التي تستخدم لجمع المعلومات لعملية التقويم ، مثلا لتقييم معتقدات المعلم التربوية يمكن عمل استبيانات قبلية وبعدية، ومقابلات. ولتقييم قدراته يمكن عمل مشاهدة لطريقته في إدارة الفصل والشرح، ويمكن أن نطلب منه أن يقيم نفسه، وممكن إجراء استبيان قبلي وبعدي، ومقابلته، ومراجعة خطط دروسه. ولتقييم ممارساته يمكن تسجيل أنشطته، ومراجعة خطط دروسه، ومشاهدته ومقابلته، وإجراء استبيانات. وهناك أدوات وقوائم مختلفة لتقويم كل عنصر من عناصر العملية التعليمية.

نخلص في هذا القسم إلى أن عملية التقويم عملية علمية تتخطى الطالب إلى جميع عناصر ومؤثرات السنة التحضيرية وأن الطالب له كامل الحق في تقييم ما يعيشه داخل الكلية ولابد من النظر إليه على أنه الهدف النهائي لما نقوم به طوال العام، فكما نقيمه فله الحق أن يقيمنا.

تحليل الاستجابات على الاستبيان

تكون الاستبيان من (١٤) قسما شملت ٤٠ سؤالا، وجمع بين الإجابة بـ (نعم/لا) و(نعم/لا/ لاينطبق) والاختيار المتعدد، وتناولت أقسام الاستبيان موضوعات الأهداف والإطار المرجعي واختيار المعلمين وتدريبهم، والمواد التعليمية والأجهزة والاختبارات وتقويم العملية التعليمية ، ومدى اهتمام الطلاب ومتوسط أعدادهم في الصفوف، واللغة التي يستخدمها المعلمون في التدريس، وموقع اللغة العربية في السنوات الأربع التالية، والجانب الإداري وتقييم المعلم لمستوى تعليم العربية في كليته.

وللتأكد من صدق الاستبيان فقد عرض على مجموعة من المحكمين تضمنت رؤساء للسنوات التحضيرية ومعلمين في تركيا وخارجها من أصحاب الخبرة والتجربة للتأكد من صدق المحتوى.

مصادر مادة الاستبيان:

مقابلات مع معلمي السنوات التحضيرية، و عدة مصادر حول تحديات تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام ومنها دراسة (Fareh, 2010)، ودراسة (الدياب، ٢٠١٢)، وكتب تتعلق بالتقويم مثل (Murray & Christison, 2011) بالإضافة للمعايير الأمريكيةCEA والكندية LC لاعتماد برامج اللغة الإنجليزية، وتحليل نظام السنة التحضيرية وفق

مدخل النظم (المدخلات – العمليات – المخرجات). وأجرى الباحث مقابلتين مع مدرسَيْن من مدرسي السنوات التحضيرية في كليات مختلفة واستطلاع رأي العديد من طلاب وطالبات كليات الإلهيات، بالإضافة للخبرة الشخصية للباحث التي تجاوزت العقدين من الزمن في إدارة مراكز تعليم العربية في عدة دول وتدريس طلاب وطالبات الإلهيات في تركيا خلال الأعوام الثلاثة الماضية.

العينة :

شارك في الاستبيان (٢٥) معلما ومعلمة (٦) من الأتراك ومن العرب (١٩)، وقد وضع الباحث الاستبيان على الإنترنت ونشر الرابط وتعريف بموضوع الاستبيان على صفحات معلمي العربية للناطقين بغيرها على شبكة التواصل الاجتماعي Facebook ، وكانت الاستجابة محدودة إلا أنها تعبر عن ممثلين لـ(١١) كلية، أي أن العينة ممثلة ل (١٤%) من كليات الإلهيات في تركيا تقريبا.

وقد استفاد البحث من تعدد آراء معلمي الكلية الواحدة للمقارنة بين نظرتهم للواقع في كليتهم، إلا أن التحليل العام اكتفى بمُعَلِّمَيْن فقط من كل كلية تجنبا للخلل في حالة وجود ثلاثة معلمين من بعض الكليات واثنين من كليات أخرى ، فجاء التحليل النهائي لاستجابات (٢١) معلما.

تحليل الاستجابات:

١ – أهداف السنة التحضيرية

أجابت نسبة (٦١,٩%) من العينة أن أهداف السنة التحضيرية غير مكتوبة، وأنها غير معلنة للمعلمين (٤٢,٩%)، وأن أغلب المؤسسات لاتعلن تلك الأهداف للطلاب (٦١,٩%)، وهذه النسب تعنى أن أهداف السنة التحضيرية – في بعض الكليات – شيء يتعارف عليه المعلمون دون تدوين، فضلا عن عدم معرفة الطلاب لها، وهو أمر له انعكاساته على العملية التعليمية ككل.

٢ – الإطار المرجعي

لا تختلف إجابات هذا القسم عن سابقه، فقد أجابت نسبة (٧٦,٢%) من العينة أن الإطار المرجعي للسنة التحضيرية غير مكتوب، وأنه غير معلن للمعلمين (٦٦,٧%)، وأن أغلب المؤسسات لاتعلنه للطلاب (٨٥,٧%)، ومشكلة عدم وجود اتفاق واضح على الإطار المرجعي تؤثر تأثيرا مباشرا في نواتج السنة التحضيرية لأن هذا يعني عدم وجود مستوى أداء متفق عليه، هذا من ناحية، من ناحية أخرى يعني أن مخرجات السنة التحضيرية بين الكليات متفاوتة، ومستوى أداء الطلاب بعد انتهاء السنة التحضيرية في كلية قد يختلف تماما عن مستواهم في كلية أخرى رغم أنه من المفترض أن يتماثل، ومن يعمل في المجال يعلم أن هناك طلابا وطالبات ينهون السنة التحضيرية وقد صاروا قادرين على التواصل الفعال وآخرون ينهون السنة التحضيرية بمستوى لا يتعدى مرحلة المبتدئ (A).

٣ – اختيار المعلمين:

هناك نسبة ٩٥,٢% تقريبا من العينة أفادت أن المدرسين من المتخصصين في اللغة العربية أو الدراسات الإسلامية وهذا أمر ممتاز، إلا أن أغلب المعلمين (٥٧%) غير متخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وأن قرابة النصف (٤٧,٦%) لم يعملوا من قبل في هذه المهنة وأن العمل الجامعي كان أول احتكاك لهم بهذا المجال.

وهذه كلها أمور لا نملك تفسيرا لها في ظل وجود زحم بشري كبير من العرب المتخصصين في تعليم العربية للناطقين بغيرها من أصحاب الخبرة.. ولذا من الضروري أن تكون هناك معايير واضحة ومعلنة لاختيار المعلمين حتى نضمن تحقق الأهداف المنشودة.

٤– تدريب المعلمين

أجاب (٨٥,٧ %) من العينة أنه ليس هناك خطة تدريب، ولو وضعنا هذه النسبة بجوار النسبة السابقة حول اختيار المعلمين سنجد أن المعلم ربما يكون غير متخصص في المجال ولم يسبق له العمل فيه وعندما يعمل فليست هناك خطة لتدريبه وتنميته مهنيا وهو أمر لا شك يؤثر على المستوى النهائي للطلاب، ويلاحظ من خلال الإجابات أن هناك بعض الكليات تنظم لقاءات تدريبية غير منتظمة ويحاضر فيها متخصصون في تعليم العربية للناطقين بغيرها (٣٠%) إلا أن أغلب المعلمين لا يلتزمون بحضورها.

٥ – المواد التعليمية

اعتبر (٢٣,٨%) أن المواد التعليمية مرتبطة بأهداف السنة التحضيرية، بينما رأى (٤,٨%) أنها غير مرتبطة، وجاء رأي (٧١,٤%) أنها مرتبطة إلى حد ما. وحول مشاركة أغلب المعلمين في اختيارها قال (٢٣,٨%) نعم، أما أغلب العينة (٦١,٩%) فجاء رأيهم أن (بعض المعلمين شارك في اختيارها)، وأفاد (١٤,٣%) أنه لم يشارك أحد من المعلمين في اختيارها وهي مقررة من الكلية،

وحول تدريب المعلمين على توظيف المواد التعليمية فقد أجابت أقلية (٢٣,٨%) بنعم ، و أجاب (١٩%) بلا، أما الأكثرية فقد قالت إن بعض المعلمين (٥٧,١ %) مدربون على توظيف هذه المواد في التعليم. وأجابت أقلية (٢٣,٨%) أن المعلمين يشتركون في تقويم المواد التعليمية سنويا، وتوزعت النسبة الباقية بين (لا) حيث لا يشترك المعلمون في التقويم (٢٨,٦ %)، و أن بعض المعلمين يشاركون في تقيمها سنويا (٤٧,٦%). و رأت الأغلبية (٧١,٤%) أن مؤلفي المواد التعليمية قد نصوا أنها مناسبة لطلاب الجامعة. بينما رأي (٢٨,٦%) أن المؤلفين لم ينصوا على ذلك. وحول الزمن الذي تحتاجه هذه المواد في عملية التدريس فرأى (٤٢,٩%) أنها موافقة للساعات التعليمية للسنة، واختارت أقلية (٤,٨%) أنها تنتهي قبل انتهاء الساعات، واختارات الأغلبية (٥٢,٤%) أن الانتهاء منها يتطلب ساعات أكثر من الساعات التحضيرية.

أخبر (٧١,٤ %) أن المواد التعليمية التي يستخدمونها تتضمن وسائل سمعية، بينما قال (٢٨,٦ %) لا. وأوضحت الأكثرية (٥٧,١%) أن المواد التي يستخدمونها ليس لها دليل معلم، بينما أفاد (٤٢,٩%) أن المواد التي يستخدمونها ليس لها دليل معلم. وهنا تثور العديد من الأسئلة لماذا تختار الكلية كتابا بلا دليل معلم وبلا مواد سمعية وغير محدد مدى ملاءمتها للدراسة الجامعة رغم وفرة الكتب المعروضة في مجال تعليم العربية؟ وقد يكون التفسير الأنسب لذلك هو عدم وجود معايير علمية واضحة للاختيار والاعتماد على الانطباعات العامة.

٦ – الأجهزة والوسائل التعليمية

اتفق أغلب المشاركين على توفر الأجهزة (٨١%)، بينما أفاد (١٩%) أنها غير متوفرة. كما رأى (٤٧,٦%) أن الوسائل متوفرة ، بينما رأى (٥٢,٤%) أنها غير متوفرة ، رأى (٣٨,١%) أن الوسائل مرتبطة بالأهداف التعليمية، بينما رأى الباقون أنها غير مرتبطة بالأهداف والبعض اختار (لاينطبق) لأنه لا توجد لديه وسائل أصلا. كما رأت الأغلبية (٦٦,٧) أن المعلمين لا يشتركون في تقويم الوسائل التعليمية، بينما أجاب (٩,٥%) أنهم يقومون بالتقويم.

تظهر النتائج أن (٢٣,٨%) من المعلمين مدربين على توظيف الأجهزة والوسائل التعليمية، وأن (١٤,٣%) فقط من المعلمين الذين يستخدمون هذه الأجهزة والوسائل بانتظام، بينما (٥٧,١%) لا يستخدموها ويضاف إليهم (٢٨,٦%) الذين ليس لديهم وسائل أصلا وهم من احتاروا (لاينطبق). ويرى الباحث أن هذه المؤشرات من قلة الوسائل التعليمية وقلة استخدامها على أساس علمي أمر قد يكون مزعجا للطلاب الذين ولدوا في عصر الأجهزة الذكية واللوحية والمحمولة والذين لم يروا العالم دون الإنترنت، كما أنه يعطي انطباعا بتخلف طرق تعليم العربية مقارنة بغيرها من اللغات.

٧ – الاختبارات :

النسبة الكبرى (٦٦,٧%) قالت إن الاختبارات تقيس المهارات الأربع، بينما قالت (١٩%) أن الاختبارات في كليتهم تقيس القواعد والقراءة فقط، و (٩,٥ %) أفادوا أن الاختبارات في كليتهم تقيس القراءة والكتابة والاستماع، وهناك (٤,٨%) قالوا إن الاختبارات تقيس القراءة والكتابة فقط. ولاشك أن هذا كله إنعكاس لأمرين عدم وضوح أهداف البرنامج فغابت الرؤية، والأمر الثاني هو عدم وجود إطار مرجعي ومن ثم لايوجد مقياس نقيس عليه الطلاب مما دفع المعلمين لتنظيم اختبارات وفق انطباعاتهم الخاصة عن تعليم اللغة.

كما أظهرت الاختيارات أن أغلب معدي الاختبارات غير مدربين على هذه المهمة (٥٢,٤%)، بينما اعتبر (٤٧,٦%) أنهم مدربون. وهذا طبيعي في ظل عدم وجود خطط تدريبية منتظمة وعدم وضوح معايير اختيار المعلمين.

وإن الأغلبية (٨٥,٧%) تطبق اختبار تحديد مستوى لتصنيف الطلاب في بداية العام، إلا أن نسبة قريبة أخبرت أن هذا الاختبار غير مقنن أي لا يتسم بالصدق والثبات (٧١,٤%).

وحول اختبارات الانتقال بين المستويات أخبرت (٥٢,٤%) أن هناك اختبارات للانتقال بين المستويات. وهذا يطرح أسئلة كيف ينتقل الطالب من مستوى إلى آخر ؟ وماذا يحدث إذا تكاسل طالب في فترة ما من العام هل يستمر كما هو في مجموعته حتى الامتحان النهائي؟ وحول عملية التصحيح أفاد (٥٧,١%) أن التصحيح يتم بمعرفة

فريق، بينما (٤٢,٩%) قالت إن التصحيح فردي. وأن الاختبارات تصحح وفق معايير مكتوبة (٤٧,٦%) بينما أفاد (٥٢,٤%) إنه لا توجد معايير مكتوبة للتصحيح .

٨- تقويم العملية التعليمية:

أفاد (٥٧,١%) أن المعلمين يقوّمون العملية التعليمية على مدار العام، بينما أفاد (٤٢,٩%) أنهم لا يقومونها. وأن الأغلبية (٦٦,٧%) لاتعطي الطلاب فرصة تقييم العملية التعليمية ، بينما أفاد (٣٣,٣%) أن الطلاب يشاركون في التقويم. وهذا يطرح أسئلة كيف يتطور البرنامج في ظل عدم وجود تقييم في أغلب الكليات؟ وكيف يشعر الطالب بكينونته ولا أحد يسأله عن رأيه فيما يقدم إليه؟ إن الهدف الرئيس من أي برنامج هو جمهور البرنامج، فكيف يسير العمل دون الحصول على رأي الطلاب؟

٩- اهتمام الطلاب بتعلم العربية :

رأى(٤,٨%) أن كل الطلاب يهتمون بينما رأى (٤٢,٩%) أن أغلب الطلاب يهتمون، بينما رأى (٢٨,٦%) أن نصف الطلاب تقريبا يهتمون، بينما رأى (٢٣,٨%) أن أقل من النصف يهتمون بتعلم العربية، وهذا الموضوع يحتاج لدراسة مستقلة لماذا لا يهتم بعض الطلاب بتعلم العربية وكيف نزيد دافعيتهم.

١٠ – أعداد الطلاب في الصفوف :

تترواح المتوسطات في أغلب الفصول بين (٢٠ طالبا) بنسبة (٢٣,٨%) و ٢٥ طالبا بنسبة (٣٣,٣%) ، إلا أن هناك (١٥ طالبا) بنسبة (١٤,٣%) و هناك (١٩%) فصول لعدد (٣٠ طالبا) و (٩,٥%) لعدد أكثر من (٣٠ طالبا). وهنا يبرز سؤال كيف لمهارات مثل المحادثة والكتابة أن تُدَرَّس في فصل فيه أكثر من ثلاثين طالبا، وهذا يتطلب البحث حول العدد المثالي لفصول اللغات كما يتطلب توظيف الأنماط التعليمية الحديثة مثل التعليم المدمج في هذه الفصل للتغلب على مشكلة كثرة الأعداد.

١١ – استخدام اللغة العربية في الصفوف :

أخبر (١٤,٣%) أن اللغة تستخدم بنسبة (١٠٠%)، و (٣٣,٣%) تستخدم اللغة بنسبة (٨٠%)، و(٢٨,٦%) تستخدمها بنسبة (٦٠%) ، و (٩,٥%) تستخدمها بنسبة (٤٠%) وأجاب (١٤,٣%) أن الأصل هو استخدام اللغة التركية. ويلاحظ أن اختيارات المشاركين الأتراك مالت إلى أن استخدام العربية بنسب أقل من المعلمين العرب ولعل هذا يرجع إلى أن أغلب المعلمين الأتراك يدرسون القواعد باللغة الأم.

١٢ – وأجاب (٤٢,٩%) أن اللغة العربية مستمرة في السنوات الأربع، بينما أخبر (١٤,٣%) أن اللغة العربية تدرس في ثلاث سنوات، و (٢٨,٦%) اللغة العربية تدرس في سنتين فقط، و (٩,٥%) في سنة واحدة فقط. بينما قال (٤,٨%) أن اللغة العربية لاتدرس بعد السنة التحضيرية .. وهذا يعني للطالب أنه ليس هناك مكان للعربية بعد السنة التحضيرية.. فما فائدة دراستها ؟ ولماذا يهتم بها ؟!.

١٣ – الجانب الإداري:

تنوعت الآراء حول الجانب الإداري فتقاربت نسبة من يرى دوره إيجابيا (٤٢,٩%) وبين من يرى دوره عاديا (٣٣,٣%)، ورأى (٤,٨%) أن هناك تدخلا ما في الجدول ونتائج الطلاب ودرجات النجاح ، ورأى (١٩%) أن هناك تدخلات في نتائج الطلاب واضطراب في الجدول الدراسي واختيار المعلمين.

١٤ – قدرت الأغلبية (٥٢,٤ %) أن جودة تعليم العربية في كلياتهم بدرجة (جيد)، و (١٩ %) قدرت أن التقييم (جيد جدا) بينما رأى (١٩ %) أنه مقبول ، وتساوت نسبة مَنْ رأى أنه ممتاز مع مَنْ رأى أنه (سيء) (٤,٨ %).

١٥- وبمقارنة إجابات المدرسين (من الكلية نفسها) لوحظ اختلاف تقديرهم في عدة جوانب أبرزها الأهداف والإطار المرجعي وخطة التدريب والاختبارات، حيث اختار معلمو (٦) كليات اختيارات مختلفة رغم أنها أمور لاتحتمل وجهات النظر، وهو ما قد يعني أن هناك عدم وضوح لتلك الأمور بين المعلمين في الكلية الواحدة.

نتائج البحث :

في ضوء استجابات عينة البحث فنستطيع أن نصل إلى أن هذه أبرز التحديات في أغلب الكليات :

١ – على مستوى الأهداف: عدم تدوين أهداف السنة التحضيرية، عدم إعلام قسم من المعلمين وأغلب الطلاب بها في نسبة كبيرة من الكليات.

٢ – على مستوى الإطار المرجعي: لا يوجد إطار مرجعي مكتوب لأغلب الكليات.

٣ – على مستوى المعلمين: أغلب الكليات لاتشترط تخصص المعلم في تعليم العربية أو خبرته، ولاتوجد خطة تدريب مستمر ومنتظم.

٤- على مستوى المواد التعليمية: أغلب المعلمين يرون أن الساعات التي تتطلبها المواد التعليمية أكبر من عدد الساعات المخصصة للسنة التحضيرية.

٥ – الأجهزة والوسائل التعليمية: الأجهزة متوفرة إلا أن أغلب المعلمين لايستخدمون الوسائل التعليمية بانتظام، وهذا نفسه ما وصلت إليه دراسة (Kirali , 2015) ودراسة (Semerci, 2012).

٦ - على مستوى الاختبارات: اختبارات نسبة كبيرة من الكليات لاتقيس المهارات الأربع، أغلب معدي الاختبارات غير مدربين على هذا العمل، أغلب الاختبارات غير مقننة، نسبة النصف تقريبا من الكليات لا يوجد فيها اختبارات للانتقال بين المستويات، نسبة النصف تقريبا لا تصحح الاختبارات وفق معايير مكتوبة.

٧ – على مستوى تقويم العملية التعليمية: نسبة النصف تقريبا لاتقوم بتقويم العملية التعليمية، والأغلبية لا تشرك الطلاب في عملية التقويم.

٨ – كما يرى المعلمون أن نصف الطلاب يهتمون تقريبا بتعلم العربية، والنصف الباقي اهتمامهم بين متوسط وقليل.

٩- أكثر من نصف العينة (٥٢.٤%) يعتبرون تعليم العربية في كلياتهم "جيد"، و (١٩%) تقريبا يعتبرونه "جيد جدا"، و (١٦ %) تقريبا يعتبرونه مقبولا ونسبة أقل (٤.٨%) تعتبره ممتازا ومثلها تعتبره " سيئا".

١٠ - ندرة البحوث العلمية حول السنة التحضيرية.

١٢- اختلاف التقييم بين مدرسي الكلية الواحدة، وهذا يتفق مع دراسة (BAŞARAN, 2012) حول السنة التحضيرية للغة الإنجليزية حيث وجد اختلاف تصورات القائمين على العملية التعليمية عن دورهم.

المقترحات :

١ – أن يكون نظام السنة التحضيرية مكتوبا وأن يسلم كل معلم ومعلمة نسخة منه تتضمن :

الأهداف والإطار المرجعي ونظام التقييم، والموضوعات التي يجب أن يتدرب عليها جميع المعلمين.

٢ – أن يحصل الطالب على دليل السنة التحضيرية يتضمن أهدافها والإطار المرجعي ، ونظام التقييم في الكلية ، ونبذة عن أهمية السنة التحضيرية على مستقبل الطالب التعليمي.

٣ – أن يكون هناك معايير criteria لاختيار معلمي السنوات التحضيرية لاتقل في الشروط عن : درجة جامعية في اللغة العربية أو العلوم الإسلامية باللغة العربية، وتدريب معتمد على تعليم العربية للناطقين بغيرها ، وثلاث سنوات خبرة على الأقل ، وطلاقة لغوية وخلو من عيوب النطق، وأن يُثبت المعلم أمام لجنة من الكلية كفاءته العملية في التدريس وكفايته النظرية في المجال.

٤ – إعداد خطة تدريب مستمر لجميع المعلمين.

٥ - اختيار المواد التعليمية في ضوء أهداف السنة التحضيرية وإطارها المرجعي.

٦ – مشاركة أكبر عدد من المعلمين في اختيار المواد التعليمية.

٧ – تنظيم تدريب نظري وعملي لطريقة تدريس الكتب المقررة مع مؤلفي هذه الكتب أو من يمثلونهم.

٨- إجراء تقييم سنوى لتقييم المواد التعليمية.

٩ – استخدام قائمة فحص للكتب المقررة للتأكد من صلاحيتها لأهداف البرنامج وإطاره المرجعي.

١٠ – من الضروري أن تقيس الاختبارات المهارات الأربع ، وأن يعد الاختبارات فريق مدرب وأن تقنن تلك الاختبارات نظرا لأهميتها، كما يتم تصنيف الطلاب في بداية العام وفق اختبار تحديد مستوى، وتنعقد اختبارات

تكوينية في نهاية كل مستوى ويعاد توزيع الطلاب على الصفوف بناء على نتائجها ، ويبنى امتحان نهاية العام في ضوء الإطار المرجعي المتفق عليه ، ويقوم بتصحيح الاختبارات جميعها فريق مدرب وفق معايير مكتوبة.

١١ – لابد أن يقيم سير العمل أولا بأول لمعالجة أي خلل إداري أو تعليمي ويشترك في عملية التقييم المعلمون جميعهم.

١٢ – لابد من إشراك الطلاب في تقييم العملية التعليمية واحترام كينونتهم وآرائهم.

١٣ – ينصح أن تكون مادة اللغة العربية مستمرة طوال السنوات الدراسية حتى لا ينساها الطالب ويستطيع توظيفها في دراسة العلوم الإسلامية أو في حياته العملية بعد التخرج.

١٤ – عدم زيادة عدد الطلاب في صفوف المحادثة والكتابة عن عشرين بأي حال من الأحوال ويفضل أن يكون أقل.

١٥ – تدريب المعلمين على إدارة الفصول الكبيرة واستراتيجيات التعلم التعاوني.

١٦ – أن تكون قدرة المعلم على إدارة الصفوف بالعربية شرطا لقبوله في العمل، وإلزام الجميع بالحديث بالعربية في صفوفهم.

١٧ – تحديد صلاحيات الجانب الإداري من بداية العام وعدم تدخله في سير العملية التعليمية بدءا من تصنيف الطلاب وانتهاء بإعلان النتيجة النهائية.

١٨– إنشاء هيئة لاعتماد برامج اللغة العربية في السنوات التحضيرية.

١٩ – إنشاء لجنة مشتركة لكل مسئولي السنوات التحضيرية لتبادل الخبرات والتجارب.

٢٠– تشجيع الباحثين على دراسة الموضوعات التي تزيد من فعالية التدريس في الصفوف كبيرة العدد.

التوصيات :

١ – إجراء دراسات للمقارنة بين فعالية تدريس القواعد باللغة الأم واللغة الهدف.

٢ – إجراء دراسات حول عدد الطلاب الأنسب في الصف الواحد عند تعلم المهارات وفروع اللغة.

٣ – إجراء دراسات حول تطبيق نظام الجودة على صفوف السنة التحضيرية.

٤ – إجراء دراسات حول كيفية زيادة دافعية الطلاب.

الخلاصة :

هدف هذا البحث إلى الوقوف على التحديات المؤسسية التي تواجه تعليم اللغة العربية في السنوات التحضيرية في كليات العلوم الإسلامية/الإلهيات، وفي سبيل ذلك قام الباحث ببناء استبيان للمعلمين للتعرف على واقع العمل في تلك السنة، وبعد التحليل جاءت النتيجة أن هناك تحديات في جميع عناصر العملية التعليمية للسنة التحضيرية حيث إن الأهداف غير مكتوبة ولايوجد إطار مرجعي وأن معايير اختيار المعلمين بها تساهل ولاتوجد خطة واضحة لتدريبهم أثناء العمل. كما ظهر أن أغلب المعلمين يرون أن الساعات التي تتطلبها المواد التعليمية أكبر من عدد الساعات المخصصة للسنة التحضيرية.وأن الأجهزة اللازمة للوسائل التعليمية متوفرة إلا أن أغلب المعلمين لايستخدمونها بانتظام وليسوا مدربين على توظيفها، أما على مستوى تقويم الطلاب فأغلب معدي الاختبارات غير مدربين على بنائها ولا توجد اختبارات مقننة في أغلب الكليات، يضاف إلى ذلك أن بعض الكليات تقيس بعض المهارات أو القواعد فقط، وظهر أن نسبة النصف تقريبا من الكليات لا يوجد فيها اختبارات للانتقال بين المستويات أما على مستوى تقويم العملية التعليمية فظهر أن أغلب الكليات لاتشرك الطلاب في تقويم عناصر العملية التعليمية، كما أظهر الاستبيان أن نصف الطلاب تقريبا يهتمون بتعلم العربية، وأكثر من ثلثي المعلمين يستخدمون العربية في إدارة الفصول بنسبة ٨٠ % فأكثر. أكثر من نصف العينة يعتبرون تعليم العربية في كلياتهم "جيد"، واختلفت الآراء حول دور الإدارة فالبعض رآه إيجابيا والبعض رآه سلبيا، كما أظهر البحث أن هناك ندرة في البحوث العلمية حول السنة التحضيرية. نستطيع أن نقول إن منتوج الصفوف التحضيرية ثمرة لاجتهادات المعلمين أكثر منه نتاج لنظام واضح المعالم.

المراجع العربية:

١. تنكو عبد الرحمن، تنكو عين الفرحة. (٢٠١٣). معايير تقويم كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة وصفية تحليلية. كوالالمبور: كلية العلوم الإنسانية ومعارف الوحي، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. رسالة ماجستير.

٢. الدياب، أحمد. (٢٠١٢). المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات". أنقرا: معهد العلوم التربوية ، جامعة غازي. رسالة ماجستير.

٣. صنوبر، أحمد. (٢٠١٥). مشكلات برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها في تركيا. ملاحظات ميدانية. إسطنبول: مركز أثر لدراسات العربية للناطقين بغيرها.

٤. طعيمة ، رشدي أحمد. (١٩٨٥). *دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج اللغة العربية* (١ ط.). مكة المكرمة: معهد اللغة العربية ، جامعة أم القرى.

٥. طعيمة ، رشدي أحمد. (١٩٨٦). *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (١ ط.)، ج(١)، سلسلة دراسات في تعليم العربية (١٨)*. مكة المكرمة: معهد اللغة العربية ، جامعة أم القرى.

٦. المحمود، محمود بن عبد الله (١٤٢٨هـ). الحاجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في معاهد تعليم اللغة العربية في الجامعات السعودية. الرياض: معهد تعليم اللغة العربية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة ماجستير.

المراجع باللغة التركية

1. Bayrak, T. (2016). Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Arapça Hazırlık öğrencilerinin gramer hataları üzerine bir inceleme (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü. Marmara Üniversitesi. Istanbul
2. Karataş, Y. (2001). Türkiye`de Arapça Öğretimi Açisindan "El-Kitâbu`l-esâsî" ders kitabi serisinin değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim bilimleri Enstitüsü. Gazi Üniversitesi. Ankara

3. Kirali, A. O. (2015). Üniversitelerin Arapça hazırlık sınıflarında okuyan öğrencilerin öğrenme yöntemleri ve Arapça öğrenme zorlukları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gazi Üniversitesi. Ankara
4. Semerci, A. (2012). lahiyat Fakülteleri Hazırlık Sınıflarında Arapça Öğretiminde Kullanılan Yöntemler -Erciyes Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Örneği (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.Erciyes Üniversitesi. Turkey
5. Soyipek, H. (2014). Ilahiyat Fakülteleri Hazirlik Siniflarinda Yürütülen Arapça Öğretimine ilişkin öğrenci başarilarinin tespit edilmesi: Isparta Ilahiyat Fakültesi Örneği. *Review of the Faculty of Divinity University of Süleyman Demirel*, 71.
6. Turan, İ., & Naziroğlu, B. (2015). Ilahiyat Fakültesine Yeni Gelen Öğrencilerin Sorun Ve Beklentileri: Omü Ilahiyat Fakültesi Örneği. OMU. *Journal of International Social Research*, *8*(36).
7. Uçar, R., & Türkmen, S. (2015). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Ilahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Arapça dersine yönelik tutumlarina ve başarilarina olan etkisi. *Dinbilimleri Journal*, *15*(3).

المواقع الإلكترونية التركية

8. İlahiyat Fakültesi Taban Puanları ve Başarı Sıralaması زيارة بتاريخ ٢٠١٦/٩/١٥ http://ilahiyat-fakultesi.taban-puanlari.com/
9. İslami İlimler Bölümü Taban Puanları زيارة بتاريخ ٢٠١٦/٩/١٥ http://www.derszamani.net/islami-ilimler-bolumu-taban-puanlari.html

المراجع (باللغة الإنجليزية)

10. (ALTE) Association of Language Testers in Europe. (2011). Manual for language test development and examination. Retrieved 1-9-2016. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf.
11. Başaran,O. (2012). Examining Perceptions and processes of quality assurance in preparatory English language programs in Turkish higher education institutions (Unpublished doctorate thesis). Middle East Technical University. Ankara
12. Commission on English Language Program Accreditation (CEA). Retrieved 1-9-2016 from http://www.cea-accredit.org.
13. Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials.*ELT journal*, *51*(1), 36-42.
14. Fareh, S. (2010). Challenges of teaching English in the Arab world: Why can't EFL programs deliver as expected?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*,*2*(2), 3600-3604
15. Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language teaching*, *40*(02), 97-118.
16. Herzog, Martha. (2015) An overview of the history of the ILR Language proficiency skill level descriptions and scale. Interagency Language Roundtable. Retrieved 17-12-2015http://www.govtilr.org/Skills/IRL%20Scale%20History.htm

17. Januszewski, A., & Molenda, M. (Eds.). (2013). *Educational technology: A definition with commentary*. New York,Routledge
18. Kern, N. (2013). Technology-integrated English for Specific Purposes lessons: real-life language, tasks, and tools for professionals. *Innovations in learning technologies for English language teaching*, 89-115.
19. Ketterlin-Geller, L. R. (2005). Knowing what all students know: Procedures for developing universal design for assessment. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 4(2), 1-21.
20. Language Canada (LC). (2016). Quality Assurance Scheme Standards and Specifications. Retrieved 1-9-2016 from http://sandbox.languagescanada.ca/files/lc_standards_and_specifications.pdf
21. Luppicini, R. (2005). A systems definition of educational technology in society.*Educational Technology & Society*, *8*(3), 103-109.
22. McDonough, J., & Shaw, C. (2012). *Materials and Methods in ELT*. John Wiley & Sons.
23. Morris. P. 1996. *The Hong Kong school curriculum.* Hong Kong: Hong Kong University Press. In Richards, J. C. (2001)
24. Mukundan, J., & Ahour, T. (2010). 21 A Review of Textbook Evaluation Checklists across Four Decades (1970–2008). *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice*, 336.
25. Murray, D. E., & Christison, M. (2011). What English Language Teachers Need to Know; Volume II. New York, Routledge
26. Richards, J. C. (1990). The Language Teaching Matrix. Cambridge University Press.
27. Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
28. Richards, J.C., & Schmidt, Richard. (2002). *Dictionary of language teaching & applied linguistics***.** London: Longman: p.140-141
29. Stošić, L. (2015). The importance of educational technology in teaching.*International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, *3*(1), 111-114.
30. Thurlow, M., Lazarus, S. S., Albus, D., & Hodgson, J. (2010). Computer-Based Testing: Practices and Considerations. Synthesis Report 78. *National Center on Educational Outcomes, University of Minnesota.*
31. Tomlinson, B. (2003). Materials evaluation. In B. Tomlinson (ed) *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum, 15–36.
32. Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press.
33. Tomlinson, B., & Masuhara, H. (Eds.). (2011). *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice*. Bloomsbury Publishing.
34. Tomlinson, B., & Masuhara, H. (Eds.). (2011). *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice*. Bloomsbury Publishing.
35. Trinder, R (2006) 'Integration of E-learning into a Tertiary Educational Context', in Arnó, E, Soler, A and Rueda, C (eds) *Information Technology in Languages for Specific Purposes: Issues and Prospects.* New York: Springer, 191–210.
36. Weir, C., and J. Roberts. 1994. *Evaluation in ELT.* Oxford: Blackwell.